

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta

Ústav české literatury a literární vědy

Bakalářská práce

Anna Tučková

Pohádky z vězení

The Fairy Tales From The Prison

Praha 2010

vedoucí práce: Prof. PhDr. Petr Bílek CSc.

Na tomto místě bych chtěla poděkovat zejména Prof. Petru Bílkovi za podnětné vedení a pozitivní motivaci při psaní této práce, Martinovi za doplnění chybějícího a odstranění přebývajícího a všem, kteří ve mně svým vypravováním probudili nehasnoucí lásku k pohádkám.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů a literatury.

V Praze dne 30. 8. 2010

Anna Tučková

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Tučková', written in a cursive style.

Anotace

Bakalářská práce *Pohádky z vězení* se zabývá texty, které posílali Jiří Stránský a Ivan Martin Jirous z vězení svým dětem a které v současnosti vychází jako literatura pro děti. Těžištěm práce je analýza těchto textů z pohledu teorie recepce. Východiskem pro rozbor je fenomenologický přístup k literatuře a zejména teorie Wolfganga Isera a Umberta Eca. Práce zároveň objasňuje problematiku dětského čtení, které je oproti těmto teoriím specifické. Analýza se snaží odpovědět na otázky, jak se proměňuje čtenář děl, co se stává s původními adresáty dopisů a jakou roli hraje znalost historického kontextu vzniku textů.

Annotation

The bachelor thesis *Pohádky z vězení* (*The Fairy Tales From The Prison*) is about the texts sent from prison by Jiří Stránský and Ivan Martin Jirous to their children, and which are now being published as children's literature. The focus of this work is the analysis of these texts from the perspective of the theory of reception. The analysis builds upon the phenomenological approach to literature and especially Wolfgang Iser's and Umberto Eco's theories. The thesis clarifies the complex matter of children's literature, which is rather specific in comparison to these theories. The analysis attempts to provide an answer to the following questions: How does the reader evolve and change? What happens with the original addressees of letters? What role is played by the knowledge of the historical context of the writing of a text?

Klíčová slova

implikovaný čtenář, modelový čtenář, pohádky, dětská literatura

Keywords

implied reader, model reader, tales, children's literature

Obsah

1. Úvod	6
2. Obrat ke čtenáři	8
2. 1. Krátký fenomenologický úvod	8
2. 2. Hledání významu a smyslu	9
2. 3. Splývání horizontů	10
2. 4. Implikovaný čtenář	11
2. 5. Prázdná místa	13
2. 6. Modelový čtenář	14
2. 7. Čtenář implicitní a čtenář tematizovaný	16
3. Čtenáři pohádek	18
3. 1. Empirický dětský čtenář	18
3. 2. Modelový čtenář pohádek	20
4. Adresáti a čtenáři	22
4. 1. Čtenáři dopisních obálek	22
5. Pohádky z vězení	24
5. 1. Perlorodky	24
5. 2. Povídačky pro Klárku a pro moje slunce	27
5. 3. Magor dětem	29
6. Závěr	34
7. Seznam literatury	36

1. Úvod

Pohádky jsou jedněmi z nejzásadnějších příběhů našeho života. Obvykle to bývá naše první setkání s knihou a podle toho, jak toto setkání dopadne, se často odvíjí i náš celoživotní vztah ke čtení. Pohádky nás oslovují v okamžiku, kdy lze naše myšlení nejvíce ovlivnit, stávají se mapami, které nám pomáhají najít cestu v bludišti každodenní reality. V pohádkách jsou obvykle zpracována témata, která jsou v životě člověka stěžejní, a způsob, jakým jsou podána, pomáhá utvářet náš světonázor a pochopit, co je ve společnosti vnímáno jako dobré, a co jako špatné. Pohádky jsou nám vyprávěny našimi blízkými, takže moudrost o šťastných koncích, kterou nám přinášejí, vnímáme o to silněji a jsme snáze schopni ji přijmout. Díky všem těmto aspektům lze říct, že pohádky fungují jako jeden ze základních nástrojů socializace člověka do společnosti.

Původ většiny pohádek, které v dětství posloucháme, je prastarý a jejich autorství neznámé. Máme-li invenční a fantazií nadané rodiče, slýcháme také příběhy, které si vymýšlí oni. Protože sami byli vychováni pohádkami, vědí, jak má takový příběh vypadat, a dokáží nám pohádkové sdělení zaktualizovat například tak, že použijí předměty či děje, které už sami ze skutečného světa známe, nebo hlavní hrdiny nahradí postavami, které jsou nám podobné. I pohádky, které si rodiče nevymýšlí, však jako jejich dílo vypadají, protože nám je obvykle vyprávějí právě oni.

Okamžik vyprávění je v životě dítěte specifický. Nepatří tak docela do reality, ale ani není jen ve světě jeho myšlenek. Je sférou sdílení, momentem, který je vytržen z běžného dne a který přenese dítě i jeho rodiče do světa, který se toho skutečného jen dotýká. Vytváří prostor podobný prostoru hry, kdy to, co se děje a je dovoleno v rámci herních pravidel, má pramálo společného s realitou. Dodržujeme-li pravidla hry nebo nacházíme-li se ve sféře vyprávění, zákony skutečného světa se nás tak docela netýkají. Okamžik vyprávění tak vytváří v rámci každodenního života oázu, ve které není nic než dítě, rodiče a příběh, který spolu sdílí. Proto je vyprávění pohádek tak důležitou součástí dětství.

Pohádky, jimiž se v této práci zabývám, psali rodiče svým dětem právě proto, aby udrželi onen blízký vztah, který je ve chvíli vyprávění přítomný. Psali je proto, že se tohoto vyprávění sami nemohli účastnit. Jiří Stránský i Ivan Martin Jirous prožili část dětství svých potomků ve vězení, takže s nimi nemohli být v přímém kontaktu, přesto je však nechtěli o chvíli vyprávění připravit. V dopisech, které, ať už z Valdic či Borů, posílali domů, vymysleli pro své děti fikční světy, ve kterých se jim pokusili chybějící chvíle nahradit.

Už samotná historie vzniku pohádek je zajímavá. Je možné hledat rozdíly a shody mezi těmito díly a ostatní tvorbou autorů. Je možné pokusit se vžít do role otců, matek,

dětí, nebo pomocí skutečností zapsaných ve fikčních světech stopovat aktuální realitu rodiny. Pohádky můžeme číst jako historické dokumenty, jako korespondenci vypovídající o vztazích mezi konkrétními lidmi, snažit se odhalit, jak realita zasahovala do jejich vzájemných kontaktů, zda se o něčem psát smělo a o něčem ne. Na těchto konkrétních textech je však obzvláště zajímavé to, že vyšly jako obyčejné (i když obsahem na dnešní poměry vpravdě neobyčejné) knížky pro děti, které obvykle takové věci jako dějiny literatury příliš nezajímají. Jak lze tedy taková díla číst? Může dílo psané pro konkrétní holčičku oslovit i někoho jiného, někoho, kdo třeba v době, kdy bylo napsáno, ani nebyl na světě? Vzhledem k tomu, že všechny knížky, jimiž se zde budu zabývat vyšly, nejméně ve dvou vydáních, lze předpokládat, že to možné je. Projevuje se však nějak rozdíl mezi původním adresátem a jakýmkoli jiným čtenářem? Protože i já jsem jakýkoli jiný čtenář, rozhodla jsem se pohádky analyzovat právě z tohoto pohledu.

Pro hledání čtenářů pohádek psaných z vězení je důležitý pojmový rastr, který během 20. století vytvořila literární teorie zaměřená na recepci díla a koncept čtenáře. Samotnému rozboru tedy předchází teoretická část, která shrnuje východiska a pojmy, s jejichž pomocí byly texty analyzovány. Úvodní stručný výklad fenomenologie je napsán na základě studia díla Terryho Eagletona, Kennetha M. Newtona, Reného Wellka a Austina Warrena a tvoří rámec pro důkladnější vysvětlení literárních teorií Wolfganga Isera a Umberta Eca. V teoretické části se zároveň pokusím vyjasnit problematiku dětského čtení, které je díky specifickému vnímání světa zcela jiné, než čtení dospělého čtenáře.

2. Obrat ke čtenáři

2. 1. Krátký fenomenologický úvod

Až do dvacátých let dvacátého století nehrál čtenář v literárních teoriích příliš velkou roli. Podle těchto teorií byl v modelu *autor – text – recipient* čtenář jedinou složkou, která mohla být vynechána, aniž by dílo přestalo existovat. Text získal svým napsáním nezávislou existenci, byl, v souladu s pozitivistickou tradicí, objektivní realitou, kterou bylo možno empiricky zkoumat. Literární teorie se soustřeďovala na možné sociální, kulturní a politické jevy, osobnost autora a další aspekty, které mohly mít na jeho napsání vliv. Rok 1918 a sčítání mrtvých po největší válce, kterou dosud lidstvo zažilo, však mnohé vedlo k přehodnocení rozumových schopností člověka a odvrácení se od pozitivismu a objektivitu k často až příliš vyhraněnému subjektivismu.

Z této „krize vědy“ se zrodil filosofický směr fenomenologie, který se postupně projevil v téměř všech vědních oborech, literární vědu nevyjímaje. Fenomenologie, založená německým filosofem Edmundem Husserlem, je i dnes téměř synonymem k filosofické teorii poznání. Základní otázku, kterou si klade, je, jak je poznání možné. Na rozdíl od karteziánství, které myšlenkovým konstruktem, že pochybovat lze jediné o něčem, a tedy toto něco musí existovat, pochybuji-li o tom, vymezilo sféru jevů, které jsou na nás existenčně nezávislé, a tedy zkoumatelné objektivně, si fenomenologie není nezávislou existencí jista. Jediné, co můžeme s jistotou tvrdit, je, že věci se nějak jeví našemu vědomí, a je vcelku lhostejno, zda jde o skutečnost, nebo iluzi. Vědomí je přitom vždy vědomím něčeho (vědomí bez objektu vědomí by nebylo ničím), je zaměřené, intendované k nějakému předmětu. Abychom si mohli být jisti vlastním poznáním, musíme vše, co víme o světě, zredukovat pouze na věci, jež se našemu vědomí jeví bezprostředně, jediné touto „fenomenologickou redukcí“ můžeme dospět k základům věcí, fenoménům. Fenomenologie přitom nepřistupuje k radikálnímu subjektivismu (každý vnímá svůj svět a tyto světy nejsou propojitelné, protože naše vědomí navzájem propojit nelze), ale tvrdí, že tyto fenomény jsou tím, co je při vnímání věcí všem vědomím společné. Jistě, každý vnímá například červenou barvu jinak, jsme však obvykle schopni se domluvit na tom, že vnímáme nějakou barvu. Tím, že je vědomí takto propojeno s existencí jevů, přestává být pouhým pasivním pozorovatelem, ale stává se něčím, co tyto jevy aktivně spoluvytváří. Fenomenologie tak proti pozitivistickému objektu staví tvořící, intendující subjekt.

Fenomenologická literární teorie odhlíží od historického kontextu vzniku literárního díla a zaměřuje se pouze na text samotný. Autora přitom pojímá jen do té míry, nakolik se

sám v textu manifestuje, biografické údaje pro ni nejsou důležité. Fenomenologická analýza literárního díla se pokouší odhalit nejhlubší nitro autorova vědomí v textu zobrazené, pokouší se zpřítomnit jeho zážitek, a analýza je proto nekritická a nehodnotící. Stejně jako odhlíží od kontextu psaní, odhlíží i od způsobu sdělování. Jazyk a styl slouží pouze k vyjádření vnitřních významů. Tímto zrušením jazykového aspektu textu však naráží fenomenologie na problém, který byl záhy objeven strukturalisty, a to že význam je v jazyce nejen vyjadřován, ale je jím zároveň i vytvářen. Otázka poznání, kterou fenomenologie tak čistě zodpověděla, se tak vrací zpátky na svůj začátek. Odpověď, že není nic, co by nejdříve nebylo fenoménem mysli, se komplikuje, protože dříve než v mysli, musel být jev obsažen v jazyce, ale promluva bez smyslu, bez vztahování k vnějšímu světu, je nemožná.

S tímto problémem se vyrovnává Husserlův žák Martin Heidegger, který Husserlovu filosofii přenáší z abstraktních výšin zpátky k bytí. Heidegger přestává oddělovat vědomí od fenoménů, ale chápe lidský subjekt jen jako součást bytí, jako strukturu založenou na poznávání a porozumění, přičemž toto porozumění je založeno na jazyku, a je tak nutně historicky podmíněné. Jazyk a čas se stávají strukturami, kterými je lidské bytí tvořeno, je jimi podmíněno. Vzhledem k těmto předpokladům pak poznání nemůže být jednou provždy dané, neb bude vždy podmíněno historickou a jazykovou situací. Na místo objektivního poznání bytí se tak klade „hermeneutika bytí“, umění interpretace.

2. 2. Hledání významu a smyslu

Hermeneutika přináší do literárního zkoumání řadu nových otázek. Můžeme porozumět dílům, která jsou nám historicky vzdálena? Existuje objektivní význam textu a lze ho zjistit? Prvním literárním teoretikem zabývajícím se literaturou z těchto hledisek hlouběji byl Eric Donald Hirsch. Podle Hirsche existuje objektivní autorský záměr, intence, který je zároveň významem díla. Já jako čtenář nemohu tento záměr nikdy zcela odhalit, mohu objevit vždy jen autorský záměr, jak si ho vykládám já. Jeden význam může být vyložen různými způsoby, a tak i při chápání významu můžu postupovat různými cestami. Význam dává dílu vždy autor, jeho smysl však čtenář. Hirsch tak přichází s první teorií zaměřenou na čtenáře.

Význam je pro Hirsche, na rozdíl od hermeneutiků, vždy neměnný, protože je intendován jedincem v konkrétním časovém bodě. Historicky lišit se může jen smysl, který je dílu přikládán jeho recipienty. Naše interpretace díla sice může být správná, ale to se nikdy nedozvíme, protože nikdy nemáme přístup k onomu konkrétnímu bodu v čase a prostoru, ve kterém dílo vzniklo. Tato teorie je spíše husserlovská než heideggerovská,

nebere ještě v potaz jazyk, jakožto nástroj společenského bytí, a ustanovením neměnnosti díla se snaží vyhnout relativismu, ke kterému by jinak nutně vedla. Ve svém důsledku je tedy interpretace vždy pouze pravděpodobná – Hirschova snaha o vyhnutí se relativismu k němu nakonec paradoxně vede.

K opačnému extrému vede hermeneutika Hanse-Georga Gadamera. Podle tohoto německého filosofa je proměnlivý aspekt díla, jenž Hirsch nazývá smyslem, jeho zásadní vlastností. Interpretace historického textu je dialogem mezi minulostí a přítomností a je důležité, abychom v textu objevovali stále něco nového, tedy kladli stále nové otázky, na něž nám může odpovědět. Porozumění dílu je pak dáno „tradicí“, neměnnou esencí dějin, která je společná nám i dílu, ať jsme od sebe odděleni jakoukoli vzdáleností. Součástí historie lidstva je i historie literatury, která dohromady tvoří jeden organický celek, a každé dílo má tak pevné místo v této jednotě. Díky tomuto předpokladu lze použít interpretační metodu známou jako „hermeneutický kruh“, která spočívá v tom, že individuální rysy díla jsou srozumitelné pouze z hlediska celkového kontextu a ten zase skrze tyto individuální rysy.

Obě teorie jsou však platné pouze v případě, že autor měl nějaký záměr a že díla si navzájem (nebo i sama se sebou) neprotiřečí. Tyto předpoklady je však možno brát vážně, jenom pokud ignorujeme celou moderní prózu, která na protiřečení si, potlačení narativity a obecné anarchii často stojí. Kritika podložená existencí moderní prózy vedla v Německu k specifickému přístupu k textu známému jako kostnická škola recepční estetiky.

2. 3. Splývání horizontů

Škola recepční estetiky byla vyvrcholením německé hermeneutiky a vycházela z filosofie Poláka Romana Ingardena. Ten vnímal literární dílo jako sled obecných pokynů, přičemž úkolem čtenáře je tyto pokyny zpřítomňovat v procesu čtení. Jde tedy o zcela nový přístup k dílu a čtenáři, kteří už nejsou pouhým objektem a subjektem interpretace, ale vytvářejí se navzájem.

První manifestací tohoto přístupu v literární vědě byl text Hanse Roberta Jausse *Literární dějiny jako výzva literární vědě*. Jausse zdůrazňuje komunikační rovinu díla, kde recipient je stejně důležitý jako produktor. Samotné dílo existuje pouze potud, pokud je čteno, a tedy znovuvytvářeno ve vědomí čtenáře. Zavádí pojem „horizont očekávání“, který lze nalézt jak v samotném textu (text očekává svou konkrétní aktualizaci), tak i v osobě čtenáře (očekává od textu jistou korespondenci se světem, ke kterému se může vztáhnout). Porozumění textu je pak dáno splynutím horizontů v procesu recepce. „Čtenář může text „přimět k řeči“, tj. konkretizovat potenciální smysl díla do aktuálního významu, jen v té

míře, v jaké do referenčního rámce literární recepční předlohy vkládá své předběžné porozumění dané přirozeným světem.“ [Jauss 2002: 100]. Tento referenční rámec je determinován čtenářovým zájmem, zkušeností, příslušností k určité sociokulturní třídě, místem v čase a vytváří čtenářův horizont očekávání. Literární dílo má tedy svou platnou existenci pouze v procesu čtení, v momentu, kdy k horizontu očekávání díla přidáme horizont očekávání čtenáře. Z tohoto důvodu nemá dílo ani pevnou historickou platnost, není „uzavřeno“ v době, v níž bylo vytvořeno, protože v procesu čtení nepřestává ovlivňovat stále nové generace čtenářů. Tento ahistorický aspekt a rozpjatost horizontu očekávání v rámci literárních žánrů nepřestává Jausse udivovat, a proto se spíše než na samotný proces recepce a jeho podmínky soustřeďuje na literární historii pojatou jako dějiny čtení a přenášení významů.

2. 4. Implikovaný čtenář

Nejplodnějším obdobím z hlediska vzniku teorií zabývajících se nejrůznějšími přístupy ke čtení a čtenáři byla sedmdesátá léta. Wolfgang Iser, zřejmě nejzásadnější teoretik kostnické školy, uvádí svou studii *Koncepty čtenáře a koncept implicitního čtenáře* výčtem možností, jak lze čtenáře chápat.

Zcela empirický přístup ke čtenáři nalezneme u Normana N. Hollanda, který vnímá recepci jako osobní transakci čtenáře a textu. Každé čtení je podle něj nutně zcela subjektivní, nicméně tato subjektivita není tak radikální, jak by se mohlo jeho kritikům zdát, protože ve čtenáři existují společensky dané kontrolní mechanismy, které jeho čtení usměrňují tak, že textu může porozumět. V samotné interpretaci textu však subjekt a objekt čtení nelze oddělit. K empiricismu přistupuje i Michael Riffaterre, jehož *archičtenář* je v podstatě zprůměrovanou reakcí recipientů na text. Riffaterre předpokládá uzlová místa textu, ve kterých se skupina čtenářů setkává a potvrzuje tak existenci konkrétních stylistických faktů. Tento koncept je v podstatě testovým kritériem pro určení takovýchto faktů a *archičtenář* je vlastně statisticky zjištělým vzorkem. K větší abstrakci se ve své práci přiklání Stanley Fish. Jeho model čtenáře, kterému říká *informovaný*, je v podstatě hybridem mezi skutečným čtenářem a horizontem očekávání textu. Jde v zásadě o psychologickou konstrukci, v níž text v průběhu čtení působí na konkrétního čtenáře tak, aby se co nejvíce snažil přiblížit ideálu informovaného čtenáře. K maximální abstrakci docházejí strukturalisté, jejichž *ideální čtenář* ovládá všechny kódy, jež jsou k porozumění dílu potřeba. Nutně tedy nemůže být nikdy skutečným empirickým recipientem, mnohem více jde o funkci, jež je vlastní samotnému textu. Konečně je tu i Erwin Wolff se svým *intendovaným čtenářem*, jenž je v podstatě v průběhu čtení rekonstruovanou myšlenkou

čtenáře, jež vznikla v duši autora při tvorbě díla [Iser 2004].

I Wolfgang Iser vychází z předpokladu, že texty reálně existují pouze v procesu čtení, a přichází s koncepcí *implikovaného čtenáře*. Oproti Hirschovi vnímá význam jako individuální čtenářskou zkušenost, která jen byla ztotožněna s textem samým. K tomuto závěru dochází díky tomu, že neodděluje text od jeho recipienta, neboť jeden neexistuje bez druhého. Každé individuální čtení textu je tak prostě jednou z jeho možných realizací. Úkolem literárního vědce pak není hledat skryté významy nebo dílo vysvětlovat, ale hledat podmínky, které způsobují jeho rozmanité účinky. Implikovaný čtenář tedy nemá empirické základy, ale spočívá ve struktuře textu. Je v něm sice obsažen, ale není explicitně vyjádřen, „ztělesňuje souhrn předem vytvořených orientací, které fikční svět nabízí svým možným čtenářům jako podmínky recepce. [...] Pokud vycházíme z toho, že texty získávají svou realitu teprve během samotného čtení, nutně to znamená, že výstavbě textu musejí být vepsány podmínky aktualizace, které dovolují konstituovat význam textu v recepčním vědomí příjemce. Koncept implikovaného čtenáře tudíž označuje textovou strukturu, která vždy předpokládá příjemce.“ [Iser 2004: 139].

Role implikovaného čtenáře se tak projevuje jako struktura textu a struktura aktu, což znamená, že „zahrnuje jak předstrukturaci tohoto potenciálního významu textem, tak čtenářovu aktualizaci tohoto potenciálu prostřednictvím procesu čtení.“ [Newton 2008: 182]. Realita čtenáře i textu je dána pouze součinností obou. Čtení je sice subjektivní, ale není libovolné. „Každý okamžik čtení se jeví jako dialektické sepětí vzpomínky na to, co už bylo přečteno, a očekávání toho, co bude následovat. V tomto napětí vzpomínky a očekávání (které může být naplněno, nebo zklamáno) vytváří čtenář syntézy, které však vždy mají povahu výběru z více možností, přičemž možnosti, jež nebyly zvoleny, zůstávají v pozadí a latentně narušují právě ty syntézy, které čtenář vytváří.“ [Málek in Iser 2002: 105]. Porozumění dílu tedy předpokládá znalost kódů, společenských, kulturních a literárních konvencí a kontextů, nicméně tyto kódy nejsou nikdy ve čtenáři a v literárním díle v dokonalém souladu. Podle Isera je nejpůsobivější to literární dílo, které nás neustále nutí přehodnocovat naši interpretaci a touto cestou nás učí novým kódům porozumění. Podle Terryho Eagletona je tato teze také nejproblematictější z celé Iserovy teorie, protože předpokládá liberálního čtenáře, který je ochoten své předpoklady uvádět v pochybnost a případně je i změnit. Takový čtenář však nemá pevné předpoklady, se kterými by k dílu přistupoval. Výsledný čtenář (ten, který vznikne při procesu čtení) by tedy byl tentýž, který do procesu vstupuje.

2. 5. Prázdná místa

„Obecně vzato si takto čtenář vždycky formuluje implicitní spojení, zaplňuje mezery, dedukuje a ověřuje domněnky; k tomu potřebuje všeobecnou znalost světa a zvláštní znalost literárních konvencí. Text je totiž vlastně sérií podnětů určených čtenáři, sérií výzev k zformování jazyka do určitého významu. Podle terminologie recepční teorie čtenář literární dílo ‚konkretizuje‘. Dílo samo je jen sledem černých značek organizovaných na stránce. Bez této neustálé aktivní spolupráce by žádné literární dílo nebylo.“ [Eagleton 2005: 107].

Kooperace mezi textem a čtenářem, jejich vzájemné utváření, je možné díky mezerám, jimiž je text vybaven, do nichž může čtenář vkládat své vlastní obsahy, a tím si text zpřítomňovat. Prvním, kdo si prázdných míst v literárním díle všiml, byl Roman Ingarden. Ve své práci *Umělecké dílo literární* je nazval místy nedourčenosti. Text je podle něj plný míst nedourčenosti a úkolem čtenáře je tato místa v procesu čtení správně konkretizovat. Ingarden podobně jako Hirsch či Gadamer vnímal dílo jako organickou a harmonickou jednotu, nicméně tato jednota není dokončená, dokud není doplněna čtoucím subjektem. Podle této teorie tedy existuje nějaké správné čtení, které omezuje čtenářskou aktivitu, protože cílem čtenáře je vytvořit předem předpokládaný harmonický celek. Stejně jako teorie Hirschovy i Gadamerovy naráží i tato na problematickou existenci moderní literatury.

Jenže přirozeností prázdných míst je právě to, že dávají čtenáři svobodu naložit s nimi podle své vlastní vůle. „Dílo je plné ‚míst nedourčenosti‘, tj. prvků, jejichž účinek závisí na čtenářově interpretaci a jež lze interpretovat mnoha rozdílnými, snad i protichůdnými způsoby.“ [Eagleton 2005: 108]. Podle Isera neexistuje správné čtení díla, protože každé čtení je správné, pokud text zůstane vnitřně konzistentní. Místa nedourčenosti jsou komplementární součástí jeho koncepce implikovaného čtenáře. Pokud by v textu tato místa neexistovala, nebylo by v něm ani co objevovat a nemělo by tudíž smysl ho číst. Na nedourčenosti závisí schopnost textu komunikovat se čtenářem.

Recepce se vždy odehrává v čase a čtenář vstupuje do procesu s nějakými předpoklady a „předběžnými porozuměními“. Na základě těchto předpokladů pak vyplňuje místa nedourčenosti, ale ta právě proto, že jsou neurčená, jsou pohyblivá a jejich doplnění lze přehodnotit. Místa nedourčenosti „v každém případě tvoří možnost napojit text na vlastní zkušenosti, případně vlastní představy o světě. Stane-li se to, pak nedourčenost zmizí, neboť její funkce spočívá v tom, umožnit adaptabilitu textu velmi individuálním čtenářským dispozicím.“ [Iser 2001: 44]. Prázdná místa „dovolují čtenáři, aby z cizí zkušenosti textu učinil při čtení zkušenost soukromou.“ [Iser 2001: 60]. Implikovaný

čtenář je čtenář, který tato místa vyplní tak, aby dohromady dávala smysl. Čím více prázdných míst se v textu nachází, tím více se čtenář podílí na procesu konkretizace. U mnoha moderních textů překračuje nedourčenost hranice, za kterými už čtenář může zvažovat smysluplnost čtení. „Neboť četba je potěšením jen tehdy, jestliže je aktivní a tvořivá. V tomto kreativním procesu může text zajít příliš daleko, nebo naopak ne dost daleko, takže je možné říci, že nuda a přílišná únava určují hranice, za kterými čtenář opouští hřiště.“ [Iser 2002: 106].

Přestože Iser upravuje Ingardenovu teorii a zamítá jediné správné čtení, sám staví čtenáři v textu překážky, jež omezují absolutní svobodu a s ní i relativitu interpretace, protože předpokládá vnitřní soudržnost textu. Opět je tu tedy autorita smysluplnosti, úkolem čtenáře je text „normalizovat“, doplnit jej svým referenčním rámcem, svou znalostí o světě. Úkolem textu je pak pomocí míst nedourčenosti dovést čtenáře k transformaci svých předpokladů a postojů a otevřít mu „perspektivy, z nichž se svět známý ze zkušenosti jeví jinak.“ [Iser 2001: 44].

2. 6. Modelový čtenář

Na existenci prázdných míst textu spočívá i teorie Umberta Eca. Oproti předchozím teoriím jasně specifikuje, co takovými místy myslí. Nejde o prostor, kde by se nám, jakožto čtenářům naprosto nedostávalo významu, nevyřčené je nutně přítomné v jakékoli zprávě o reálném světě. Když se snažíme zachytit realitu slovy, vždy provádíme výběr toho, co je pro nás důležité. Nikdy nemůžeme zaznamenat celou její komplexnost. V této rovině se Eco dostává na území pragmatiky (kterou hodnotí jako zásadní disciplínu pro zkoumání literárních děl, pokud je začneme vnímat jako způsob komunikace) – presupozice je pro něj jednou ze základních schopností, kterou uplatňujeme při čtení literárního díla. Literární dílo se totiž odehrává ve fikčním světě, ale jakýkoli fikční svět „parazituje“ na našem žitém světě reálném. Čtenářství tedy vyžaduje velmi rozsáhlou znalost kódů a kompetencí, které získáváme zkušeností s realitou. Pokud v literárním světě jede po silnici kočár, nepotřebujeme zdůrazňovat, že je tažen koňmi, případně že má kola (i pokud se náhle vypravěč zmíní, že kočár není tažen koňmi a nemá kola, pracoval s tím, že si čtenář utvoří předpoklad na základě žité skutečnosti a tato situace ho překvapí).

Umělecký text je podle Eca mechanismus líný (a nebo šetrný) a funguje na základě nadhodnoty smyslu, který do něj vkládá jeho příjemce. Zároveň směřuje od funkce výkladové k funkci estetické, což znamená, že přenechává čtenáři čím dál větší iniciativu na poli interpretace, přestože si obvykle přeje být interpretován určitým způsobem. „Text postuluje svého adresáta coby podmínku neodmyslitelnou nejen od své konkrétní

komunikativní schopnosti, ale rovněž od své významové potenciality. Jinými slovy řečeno, text je vyřčen pro někoho, kdo by jej aktualizoval – a to i když se nevěří (nebo nechce věřit), že by někdo takový konkrétně a empiricky existoval.“ [Eco 2010: 68]. Příběh může obsahovat více nebo méně nevyřčených míst, takže může po čtenáři vyžadovat různou míru kompetence. Takto je v textu nepřímě vepsáno, jakému čtenáři je určen. Tohoto čtenáře lze v textu najít a Eco ho nazývá čtenářem *modelovým*.

„Aby si autor zorganizoval svou textovou strategii, musí odkazovat k řadě kompetencí (což je termín širší než ‚znalost kódu‘) udělujících obsah výrazům, jichž použije. Musí vzít na vědomí, že souhrn kompetencí, k němuž odkazuje, je též souhrn, k němuž je odkazován i jeho čtenář. A to je také důvod, proč bude předvídat Modelového Čtenáře, schopného spolupracovat na aktualizaci textu tak, jak on, tedy autor, předpokládal, a že tento čtenář bude s to pohybovat se interpretativně tak, jak se on pohyboval generativně.“ [Eco 2010: 71]. Modelový čtenář není jen ideální typ, jakého autor předpokládá (potom by se nelišil od Wolffova intendovaného čtenáře), tento čtenář je zároveň textem v procesu čtení vytvářen. Koncepce se tedy neliší příliš od Iserova implikovaného čtenáře, spíše ji rozvíjí a není natolik preskriptivní a procesuální.

Kromě modelového čtenáře pracuje Eco i se čtenářem *empirickým*. Takový čtenář se může modelovým v průběhu čtení stát, ale také nemusí. Text totiž nemusí být interpretován, může být pouze použit, což nesnižuje pro čtenáře hodnotu takového čtení, jen je odsouvá do roviny čisté subjektivity, a proto nemá smysl se jím teoreticky zabývat. Modelový čtenář je ten, kdo hraje hru interpretace podle pravidel. Paralelně s koncepcí modelového čtenáře, který je od empirického oddělen a je v textu vepsán, vytváří Eco i kategorii modelového autora, který je oddělen jak od empirického autora, tak i od vypravěče příběhu, a je rovněž výsledovatelný v textu. Modelový autor je „hlas, který se projevuje jako narativní strategie, jako množina instrukcí, které jsou nám postupně předávány a které musíme poslouchat, pokud se rozhodneme jednat jako modeloví čtenáři.“ [Eco 1997: 25].

Modelový čtenář ani autor nemají biografické rysy, nepodléhají historickým epochám, nejsou uzavřeni v čase, v němž byli do díla vepsáni. Oba modely jsou textem intendovány a jsou aktualizovány v procesu čtení. Zjevují se sobě navzájem, jeden bez druhého nemůže existovat. „Jsou-li Modelový Autor a Čtenář dvě textové strategie, máme před sebou dvě situace. Na jedné straně, jak jsme dosud tvrdili, empirický autor jako subjekt produkce textu formuluje hypotézu Modelového Čtenáře, a jak tuto hypotézu převádí do termínů strategie, která je mu vlastní, vykresluje sebe sama, autora, jímž se coby subjekt produkce textu stává, v neméně ‚strategických‘ termínech, jako modus textové

operace. Na straně druhé si však rovněž empirický čtenář jakožto konkrétní subjekt kooperačních aktů musí z údajů textové strategie vydedukovat a zkonstruovat svoji hypotézu Autora.“ [Eco 2010: 79]. Teprve ve chvíli, kdy empirický čtenář odhalí modelového autora a porozumí instrukcím, které před něj text klade, stane se skutečným modelovým čtenářem.

Text samozřejmě nečeká, že jej budou číst pouze čtenáři, kteří chtějí odhalit textovou strategii autora, ale i lidé, které prostě jenom zajímá, jak to dopadne. Eco tedy vyděluje čtenáře dvojí úrovně, přičemž tyto kategorie se mu hodí zejména v popisu čtení postmoderních románů. Čtenáře první úrovně nazývá sémantickým. Takový čtenář čte text, aby se dozvěděl, jak to dopadne. Modelovým je proto, že instrukce sice poslouchá, ale nezkoumá je. Je schopen text pochopit. Modelový čtenář druhé úrovně je čtenářem sémiotickým, nebo také estetickým, a jeho cílem je zjistit, jaký typ čtenáře text očekává, jaká je textová strategie modelového autora. Každý z nás je nejprve modelovým čtenářem první úrovně a teprve potom se může propracovat na úroveň druhou. Vyšší úroveň dokonce předpokládá, že nejprve budeme velmi úspěšným čtenářem úrovně první. Každý literární text předpokládá obě úrovně čtení, přičemž některé obtížnější texty, jako je Ecova oblíbená Nervalova *Sylvie* nebo *Velmi pařížské drama* Alfonse Allaise jsou poprvé čteny vždy očima modelového čtenáře první úrovně. Pro četbu druhého stupně si musíme tyto texty přečíst víckrát.

2. 7. Čtenář implicitní a čtenář tematizovaný

Na literární dílo jako na komunikační akt se ve své práci *Ke komu mluví vypravěč?* zaměřila i Alice Jedličková. Z důvodů komunikačního hlediska nepoužívá v této práci termínů čtenář a autor, ale adresát a podavatel. Jedličkové strukturní adresát, příjemce vepsaný ve struktuře textu, je model čtenáře snoubící v sobě kvality Ecova čtenáře modelového i Iserova čtenáře implikovaného. Strukturní adresát je bezprostředně přítomný v „prostoru vyprávění“, nikoli v „prostoru vyprávěném“. Nemusí nabývat povahy celistvého subjektu, je vyznačen v textu jistým minimálním souborem příznaků, které zaručí jeho komunikační schopnosti. Pro tuto práci je zejména užitečné, že v rámci strukturovaného adresáta vymezuje dvě možné roviny, ve kterých se projevuje. Jednou z nich je adresát implikovaný, to znamená čtenář vepsaný implicitně ve struktuře textu. Druhou je adresát tematizovaný, tedy příjemce, který se v textu objeví explicitně. Na rozdíl od adresáta implicitního v textu přítomen být nemusí. V literárním díle je strukturní adresát vyjádřením možného čtení (v této možnosti se odklání od Isera a přibližuje Ecovi), čímž potvrzuje významovou potencialitu textu. Pro fungování komunikace je však nutná

aspoň minimální neshoda mezi recipientem empirickým a adresátem strukturním. Podobně jako Iser totiž vnímá podstatu literárního sdělování jako zprostředkovávat „známé“ v novém pohledu.

3. Čtenáři pohádek

3. 1. Empirický dětský čtenář

Analýza literární tvorby pro děti je z čtenářského hlediska oproti jiným textům specifická. Kdo je vlastně modelovým čtenářem těchto děl? Je jím dítě, kterému je příběh určen, nebo dospělý, který mu jej čte? Modelový i implicitní čtenář je intence textu, která proto, aby byla odhalena vyžaduje od čtenáře empirického soubor určitých kompetencí. Jednou z nich je bezesporu i schopnost číst, kterou však děti do určitého věku nemají. Podobně je na tom i schopnost narativního a kauzálního myšlení. Můžeme tedy říct, že sféra kompetencí je v tomto období ovlivněna stářím člověka. Text, který je určen dítěti, s tím zajisté do určité míry počítá a snaží se konstruovat svého modelového čtenáře tak, aby byl na základě instrukcí schopen alespoň čtení první úrovně. Přestože je tedy koncepce modelového čtenáře původně ahistorická a abiografická, v případě tvorby pro děti do ní možná nějaké biografické prvky vstupují.

Důležitým se zde stává mentální vývoj dítěte a s ním spojené důvody, proč mu pohádky vyprávět. První schopností, již si dítě osvojuje, je *myšlení prostorové*. Podle Piageta je vývoj tohoto myšlení rozdělen do dvou fází. Ranější fázi nazývá *prostorovou přítomností* a týká se předmětů, které má dítě ve svém dosahu. Předmět je možno zkoumat, jenom pokud je fyzicky přítomen, při odstranění z dosahu dítěte mizí i jeho mentální obraz. Pokročilejší fází je *prostorová obraznost*, při níž už si dítě dokáže předmět představit, i pokud není fyzicky přítomen. Vyprávění obvykle předpokládá tuto dovednost, kterou děti získávají mezi svým druhým až čtvrtým rokem života, protože hovoří o věcech, které přítomny nejsou. Před touto fází jsou děti z pohádkové knížky schopny vnímat v podstatě jen obrázky.

Kromě prostorových vztahů mezi věcmi začíná dítě velmi brzy odhalovat i vztahy sociální. Nejdříve v podobě rozlišení na „já a druzí“ a posléze, kolem devátého měsíce, i vztahy mezi druhými. Cris Crowford označuje tuto fázi jako *myšlení sociální*. První a druhou fázi mentálního vývoje máme společnou se zvířaty, od světa animálního nás odlišuje až fáze třetí, *myšlení jazykové*. S tímto stupněm se pojí i vnímání temporality a subjektivity. Díky ovládnutí jazyka si dítě nejen začíná uvědomovat rozdíl mezi minulostí, přítomností a budoucností, ale i intenci svých vlastních činů. Posledním vývojovým stupněm, který je nutný pro porozumění příběhu je fáze *narativního myšlení*. Před tímto stádiem dítě sice vnímá v příběhu časový sled slov, ale nevnímá kauzalitu děje. Podle Crowforda je možné všechny další vývojové fáze, ve kterých lidské myšlení dosahuje čím dál tím vyšších stupňů abstrakce, zredukovat na narativní model.

Narativní myšlení se u dětí začíná vyvíjet nejdříve po druhém roce věku, děti však obvykle vyžadují vyprávění příběhů mnohem dříve. Před druhým rokem života nejsou ještě vyprávěné příběhy vnímány jako cosi specifického v rámci jazykové komunikace. Nemají ještě svou oddělenou existenci. Stejně jako jakékoli jiné povídání či jazykové hry vytvářejí pohádky most mezi vnitřním a vnějším světem. Hranice mezi světy zůstává až zhruba do tří let pro děti velmi nejasná a příběhy tak pomáhají postupně odlišit, že důsledky fiktivního příběhu nejsou skutečné, na rozdíl od důsledků reálného jednání. Stejně nejasná je i hranice mezi vypravěčem a posluchačem. Jiří Trávníček píše, že mezi druhým a třetím rokem dítě ještě „netouží vnímat příběh jako strukturu ‚jak to nakonec dopadne‘.“ [Trávníček 2007: 13]. Jeho cílem je si vyprávění užít. Mnohem spíše než o sledování instrukcí modelového autora mu jde o „použití“¹ textu. Vypravování je v tomto věku spíše komunikační situací, kde velmi záleží na dalších pragmatických faktorech, jako je prostředí či blízkost vypravěče. Vyprávění získá v rámci jazykové komunikace svou oddělenou existenci až ve chvíli, kdy se dítě z účastníka vyprávění stane *pozorovatelem*. Tedy ve chvíli, kdy dojde v rámci mentálního vývoje k rozvinutí jazykového myšlení natolik, že je plně vyvinuta schopnost rozlišení subjektu a objektu. Abychom totiž mohli vyprávění správně pochopit, respektive abychom se mohli stát modelovým čtenářem první úrovně, musíme se od vyprávěného oddělit, musíme být schopni k němu zaujmout postoj a musíme proces vyprávění „dekontextualizovat“. Vyprávění se stává svébytnou enklávou ve chvíli, kdy mu odebereme pragmatickou funkci charakteristickou pro povídání.

Druhé Trávníčkově stádium ve vnímání příběhu je moment, kdy děti začínají zvládat kauzalitu a vyprávění dostane funkci uspokojování zvědavosti. Dítě začíná chápat, že příběh je vymyšlený, že se neděje. Pohádka je přitom ideálním typem vyprávění díky lineární narativitě, jednoduchosti zápletky, je časově, prostorově a tematicky uzavřená, všechno, co v ní začne, v ní má i svůj konec. Zároveň dovede budovat napětí. Na rozdíl od dospělého, dokáže příběh dítě upoutat a napnout opakovaně. Vnímání příběhu dítětem totiž není ještě zcela omezeno jen na dozvídání se něčeho nového a zajímavého, ale stále ještě spočívá i v účasti na vyprávění. Epický příběh dokáže upoutat pozornost a jeho opakování zároveň vzbuzuje v dítěti pocit bezpečí, který potřebuje, při odhalování „jiných“ světů. V předškolním věku zároveň děti začínají vyžadovat příběhy, které by se mohly udát v našem světě (neobsahují tedy klasické kouzelné motivy). Zároveň začínají příběhy i samy budovat. V těchto příbězích je přitom důležité, aby stejně jako pohádky dopadly dobře.

Posledním stupněm vnímání příběhu je podle Trávníčka vyprávění chápáno jako

1 Eco tento termín používá, pokud čtenář nerespektuje intenci textu, ale používá ho pro své vlastní snění. Používání je vlastně čtení proti pravidlům interpretační hry. Neznamená to, že „používat“ text je nesprávné, jen je to čistě subjektivní a nezobecnitelná činnost, jež není intencí textu.

časový rámeček. Zatímco předchozí fáze byla založena na kauzalitě a budování napětí, tedy vyžadování nových zážitků příběhu (příběhy vyprávěné dětmi jsou charakteristické vršením zápletek a neukončeností), v tomto stádiu vzniká uvědomění časové uzavřenosti příběhu. Je dle Trávníčka spojené s uvědoměním si vlastní smrtelnosti. Spočívá ve ztotožnění se s hrdiny a pochopení, že s koncem vyprávění končí i jejich existence.

3. 2. Modelový čtenář pohádek

Pohádky nevyžadují od svého čtenáře zdaleka tolik kompetencí jako například detektivka nebo historický román, přesto implikují čtenáře několika úrovní. Tou první je bezesporu dítě, přičemž, jak se ukázalo v předchozí kapitole, i dětský čtenář je mnohorozměrný. Čtenářem druhé úrovně je dospělý, respektive čtenář, který již chápe tvořenost a vymyšlenost příběhu. Tento čtenář, jímž můžeme být zpravidla my všichni, je schopen si vybavit mnoho dalších pohádek, a díky tomu rozpoznat pohádku mezi jinými příběhy, je schopen si na základě tohoto souboru vědomostí vytvořit očekávání. Zároveň se může vcítit do vnímání dítěte, které například pohádku poslouchá, znovu si vybavit to, co pro něj pohádka znamenala, když on sám byl malý. Nikdy to však již nemůže znovu plně prožít. Trávníček ve své knize cituje Gabriela Garcíu Márqueze, který věří, že si svou vůli a osobní „odvahou“ dokázal uchovat víru v pohádky až do dospělosti. Trávníček k tomu namítá, že „ted“, v době střízlivého rozumu, byl ochoten věřit, byl ochoten svou víru přinutit k tomu, že „kdysi“ se Šeherezádiny příběhy opravdu děly. Říká tak, že je to jeho osobní vůle, která dokázala propast mezi „kdysi“ a „ted“ zasypat. García Márquez tím na sebe prozrazuje, že ani on už tuto víru nemá.“ [Trávníček 2007: 38]. Dokážeme si sice představit, co asi zažívá dítě, které ještě zcela nerozpoznává distanci mezi světem žitým a světem vyprávění, už to však nemůžeme sami znovu zažít. I tato představa z nás však dělá modelového čtenáře, protože víme, co od nás příběh očekává.

Pohádka je tedy vyprávěním, které očekává jak čtenáře, který neumí číst a nerozpoznává distanci mezi světy, tak čtenáře, který to dokáže, ovšem ví, jaké je tuto schopnost nemít. Modelovým čtenářem je tedy jak dítě, tak dospělý, protože každý dospělý byl dítětem. Ostatně Eco tvrdí, že abychom se mohli stát čtenáři druhého stupně, musíme být nejprve dobrými čtenáři stupně prvního [Eco 1997], a protože v tomto případě je součástí modelového čtenáře i biologický faktor, jednou z cest, jak se stát čtenářem vyšší úrovně, je zestárnout.

Pohádky jsou obvykle zapsány tak, že aktualizují tradiční formu předávání příběhu a tou je vyprávění. Vypravěč je mnohdy skutečně hovořící postava, která se obrací na své posluchače, nikoli čtenáře. Tím usnadňují roli vyprávěcího rodiče, kterého si dítě může s

tímto vypravěčem ztotožnit a nevytváří matoucí odkazy, které je zvyklý zvládat až čtoucí recipient (například střídání vypravěčů a časové stříhy znázorněné odsazením odstavce atd.). I posluchač bývá v pohádkách často aktualizován oslovením (milé děti, tak dobře poslouchejte...), jde-li o sbírku pohádek, může být fiktivní situace vyprávění pojatá jako rámcový příběh (Jedličková jej řadí k dekameronskému typu vyprávění), který vytváří jednotlivým pohádkám náležitý kontext vyprávění (v analýze konkrétních děl se s tímto typem setkáme u Stránského). Tento kontext je obvykle vytvářen i v jednotlivých pohádkách (já na té svatbě taky byl...), aniž by se v nich rámcový příběh projevil. Ve skutečnosti jsou tyto rámcové příběhy zpravidla jedinými místy, kde jsou vypravěč i posluchač aktualizováni, kde je zpřítomněna samotná situace vyprávění. Dítěti to může pomoci s postupným odlišováním vnějšího a vnitřního světa. V pohádce se vypráví, jak se něco vypráví, a i my si tu vyprávíme. Může začít nejdříve odlišovat svět zcela fikční (samotný příběh je vlastně fikcí zdvojenou), potom situaci, která se sice mohla udát, protože působí jako reálná (rámcový příběh), a nakonec je obě oddělit od samotného reálného vyprávění. Díky snaze pochopit tuto složitou konstrukci může dítě dojít k rozlišení jednotlivých světů vyprávění ještě dřív, než se naučí číst samo.

Další otázkou je samozřejmě, zda je vůbec možné napsat text, který by počítal pouze s dětským čtenářem a nikoli s dospělým, protože autorem je vždy až člověk, který by byl potencionálním čtenářem druhé úrovně. Je samozřejmě schopen, stejně jako García Márquez, potlačit svou nevíru, nicméně taková víra už je svým uvědoměním omezená, oproti možné víře dětské.

4. Adresáti a čtenáři

U pohádek psaných z vězení vstupuje do hry interpretace ještě další faktor a tím jsou empiričtí adresáti (a spolu s nimi i empiričtí odesílatelé) těchto textů. Všechny analyzované texty byly psané v dopisech, případně šlo o dopisy psané formou pohádky. Všechny texty však zároveň dřív nebo později vyšly jako klasické knižní publikace. Mění se v takových případech modelový čtenář, či zůstává stejný a proměnná je pouze empirická skutečnost?

4.1. Čtenáři dopisních obálek

Jedličková ve své studii píše, že jakýkoli adresát literárního díla je jako „čtenář dopisní obálky“, protože tato metafora svědčí o zaměřenosti a záměrnosti díla, které jsou v něm vždy obsažené [Jedličková 1992: 7]. U pohádek z vězení však hovoříme o skutečných adresátech dopisních obálek. Našimi empirickými čtenáři, kteří by teoreticky měli být zároveň i čtenáři modelovými, protože texty byly určeny jim, jsou Františka a Marta Jirousovy a Klára a Martin Stránští. Protože jde o čtenáře empirické, lze jejich čtení studovat na základě konkrétních sociobiologických faktorů. Víme, kolik dětem bylo, kde bydlely, můžeme se jich zeptat, s kým se kamarádily, jaké knížky četly, jestli měly nějaká zvířata atd. Na základě těchto empirických studií bychom jistě zjistili, že v pohádkách jsou vepsáni modeloví čtenáři s totožnou životní zkušeností, jakou měly tyto děti. V případě Jirousových pohádek a pravděpodobně i Stránského Povídaček však dopisy počítaly i s dospělým čtením, protože musely být dětem předčítány. I ženy vězňů jsou v tom případě adresáty dopisů, a tedy i implikovanými čtenáři, a opět bychom je v textech mohli hledat na základě nějakých konkrétních zmínek. Pohádky mají tedy dva až tři konkrétní empirické čtenáře, kteří jsou všichni vepsaní v témže textu. Tento konkrétní příklad svědčí o tom, že modelový čtenář je na těch empirických nezávislý, protože může zahrnovat jak sedmileté dítě, tak jeho rodiče.

Toto východisko značně usnadňuje přístup ke všem čtenářům následujícím. Je jasné, že pro rodiny vězňů znamenaly tyto dopisy něco zcela jiného, než pro obyčejné čtenáře jejich knižního vydání, že při zmínkách o studni se Františka a Martě vybavila jistá konkrétní studna, kterou jejich otec skutečně měl na mysli, nicméně toto asociativní čtení můžeme s klidem označit za „používání“, nikoli čtení textu. Dopis má totiž funkci komunikační, pragmatickou, jeho úkolem je vytvořit spojení mezi adresátem a odesílatelem. Adresát dopisu je jeho primárním modelovým čtenářem, dopis v takovém případě není literární fikcí, ale sdělením patřícím do reálného světa. Jakmile je soukromý dopis vydán knižně, obzvláště je-li jeho obsahem literární fikce, stává se lesem, který je tu

pro všechny a nelze v něm hledat fakta a pocity, které se týkají jednoho konkrétního empirického čtenáře [Eco 1997].

Vyrovnáme-li se takto s původním adresátem, lze číst pohádky z vězení prostě jako pohádky pro děti. Lze je však číst i jako historické dokumenty, neboť jistá epistolární povaha zůstává zachována. To platí zejména pro rodiče, kteří svým dětem knížku kupují, případně předčítají, a s historickými okolnostmi bývají zpravidla obeznámeni. Z konkrétních analýz však vyplývá, že ani toto čtení nelze považovat za modelové, protože přímo v textech není požadavek na takovou kompetenci vepsán.

5. Pohádky z vězení

Analyzovanými texty jsou knihy Jiřího Stránského a Ivana Martina Jirouse, které vznikly na základě dopisů, které psali z vězení svým dětem. Obsahem a někdy i formou těchto dopisů byly příběhy, které měly dětem (ale i jejich otcům) usnadnit odloučení a nahradit přirozený kontakt, který byl přerušen vzdáleností a nemožností normální komunikace. Oba autoři byli vězněni vícekrát, ale trest, který je oddělil od jejich dětí, popisují shodně jako obzvláště tvrdý. Pohádky a příběhy tak nevznikaly pouze pro pobavení dětí, ale z holé nutnosti zůstat s nimi ve spojení, pomoci jim udržet živou vzpomínku na společně strávené chvíle, zpřítomňovat se v jejich životě. Tato zvláštní naléhavost a specifická publika vyděluje knihy z ostatní tvorby obou autorů.

Oba autoři jsou velice známí nejen pro svou tvorbu, ale i pro své životní osudy. Podle knih Jiřího Stránského bylo natočeno několik filmů a televizní seriál, zapojil se i do porevolučního politického dění. Ivan Martin Jirous je zase jako představitel undergraundu znám i mezi lidmi, které poezie nezajímá. O těchto znalostech lze říci, že jsou součástí obecného kulturního povědomí a zejména v případě rodičů vstupují do procesu čtení. Díky tomu, že i díla autorů (respektive jejich styl), jsou poměrně známá, je možné pohádky vnímat srze generická očekávání, která jsou jakoby rozpjata mezi díly [Jauss 2002].

Otázky, které si lze v souvislosti s těmito texty klást, se týkají toho, do jaké míry očekávají jiné čtenáře, než jsou adresáti dopisů. Je-li vydávána korespondence, obvykle slouží k dokumentaci nějakého vztahu, jde o historický pramen. Korespondence mezi vězni a jejich dětmi je však vydávána jako klasická dětská literatura, pravděpodobně tedy nepředpokládá, že by její čtenáři měli být obeznámeni s historickými okolnostmi jejich vzniku. Jak pracují tyto texty se čtenářem? Lze v nich najít více vepsaných čtenářů? V čem spočívá rozdíl mezi explicitními adresáty a čtenáři knižních vydání a je v knihách nějak zdůrazněn? Jak se v knižních vydáních projevuje žitá skutečnost vězením postižených rodin?

5. 1. Perlorodky

Nejjednodušším analyzovaným dílem jsou z hlediska recepce *Perlorodky* Jiřího Stránského. Tento text posílal v letech 1973 až 1975 svému synovi Martinovi, kterému bylo v té době dvanáct až čtrnáct let, jako román na pokračování. Hlavním hrdinou příběhu je třináctiletý sirotek Ivan, který prchá z dětského domova a snaží se z něj dostat i svou mladší sestru Ingrid. Na útěku potká tajného skauta Vojtu, který se rozhodne, že mu s útekem pomůže. Po mnoha peripetiích, v nichž musí Ivan prokázat svou odvahu, čest,

pracovitost, moudrost, přátelství a důvěru v jiné lidi, končí příběh vytvořením nové, šťastné rodiny. Hlavní hrdina i situace, do nichž se dostává, jsou konstruovány tak, aby se s nimi mohl Martin co nejlépe ztotožnit. Stejně jako Ivan má i Martin mladší sestru, o kterou se musí postarat, stejně jako Ivan stojí mimo většinovou společnost, protože má otce disidenta. Funkcí románu, jak Stránský sám píše, bylo pomoci synovi snášet zodpovědnost staršího bratra a jediného muže v rodině, zatímco on byl ve vězení. Kniha je však oproti dopisům značně upravena tak, aby byla přístupná i dětem, které podobnou situaci nezažily.

Přestože je příběh budován tak, aby co nejvíce ulehčil synovi každodenní realitu, reálné situace do děje (na rozdíl od ostatních analyzovaných děl) příliš nevstupují. Martin není v příběhu osloven a jeho jméno se ani nikde v knize kromě prologu neobjevuje. Stejně tak v příběhu chybí otec vypravěč, který se od něj distancuje dokonce i jako autor, když vytváří autora fiktivního.

Už to, že se příběh odehrává v roce 1975, je vlastně problematické. První vydání *Perlorodek* vyšlo v nakladatelství Meander v roce 2005 a mnoho skutečností by již nemuselo být dnešním dětským čtenářům jasných. Základním tématem celé knihy je skauting, a tedy i zákony a morální přesvědčení s ním spojené. Důraz se klade na pravdomluvnost, svobodu, úctu ke starším, pomoc slabším, nicméně toto veskrze správné jednání je prezentováno jako odporující vládnoucí ideologii, takže jakákoli veřejná manifestace takového jednání je považována za podezřelou. Text tak vytváří ovzduší spikleneckví, které je v podobné literatuře potřeba – iniciací projde jen takový chlapec, který se nebojí postavit zlu, i když je silnější než on sám. Zároveň však tato situace vede k tomu, že text se zdá fiktivnější, než ve skutečnosti je. Zatímco Martin mohl Ivanův příběh vnímat jako něco, co se skutečně stalo, dnešní děti mohou události umístit stejně do historického kontextu jako do Země Nezemě. Modelovým čtenářem je nicméně takový čtenář, který pochopí, že jde o příběh, který se v daných historických skutečnostech roku 1975 mohl skutečně udát, nikoli ten, který jej umístí do zcela fiktivního světa. Odpovídá tomu zejména konstrukce rámcového příběhu, která celý text uzavírá. Dozvídáme se, že celý text byl zapsán v roce 2005 podle magnetofonové nahrávky, kterou namluvil Ivan o třicet let dříve.

Jak jsem Ti slíbil, posílám Ti ten audiozáznam našeho Ivana. Z mgt pásky na CD to přepsal už vloni, kdy Honzovi (mému vnukovi) bylo třináct, jako Ivanovi, když si mě tenkrát stopnul na strakonické silnici.

[Stránský 2005: 161]

Iluze opravdovosti je zdokonalena tím, že fiktivní dopis, který je součástí románu a který píše Ivanův adoptivní otec Vojta spisovateli Jiřímu, je nápadně podobný prologu, kterým uvádí Jiří Stránský čtenáře do reálné situace vzniku příběhu.

A tenhle můj synek má teď taky třináctiletého syna, kterému jsem slíbil, že i on – společně se svými vrstevníky – ode mě dostane knížku. [...] Můj syn slavil třiačtyřicetiny a připomněl mi dluh, který mám u jeho syna. To mě donutilo, abych se na příběh znovu podíval, a večer, když jsem si k tomu štosu dopisů z vězení sedl, vypadl z něj list. Byl to dopis, který jsem synovi napsal v kriminále v den jeho třináctých narozenin. Přesně před třiceti lety! Kdy i já jsem za pár týdnů měl mít třiačtyřicetiny!
[Stránský 2005: 7 - 8]

Jiří Stránský se zde tedy podobně jako Edgar Alan Poe v *Dobrodružství Arthura Gordona Pyma* tváří, že není skutečným autorem textu, ale že jej pouze převypravuje. Tuto fikci podporuje i tím, že celý text je psán nespisovnou češtinou, přičemž používá výrazy, jaké by snad mohl užívat i třináctiletý kluk odchovaný dětským domovem. Tím, že spolu s fiktivním příběhem konstruuje i fiktivní rámec a fiktivního autora, vytváří Stránský iluzi skutečnosti. V případě *Perlorodek* je funkcí této iluze zřejmě zabránit tomu, aby všechny události v knize popsané byly vnímány jako vymyšlené, nýbrž jako možné v rámci daných historických souvislostí.

Podobný trik s dvojitou fikcí používá Stránský i uvnitř příběhu, když sirotek Ivan hraje táborovou hru, jejíž hlavní hrdina je Teddy, chlapec, který ve válce Severu proti Jihu hledá své ztracené rodiče. Ivan je zde čtenářem příběhu, který píše jeho adoptivní otec Vojta, inspirovaný událostmi, které se přihodily jim samým. Uvnitř vyprávění tedy nacházíme stopu toho, jak byl celý příběh původně myšlen, Vojta píše pro Ivana příběh o Teddym, aby mu usnadnil zvykání si na nový život, připravil ho na možné překážky a poradil mu, jak je zvládnout.

Text byl pro knižní vydání značně upraven, zejména byl opatřen mnohými skrytými vysvětlivkami, protože počítá s tím, že ve třinácti letech si již děti čtou knížky samy, nicméně vysvětlování všech historických skutečností by soudržnost stylu narušilo, a tak zřejmě i tato kniha počítá se spoluprací rodičů, kteří by mohli případné nejasnosti objasnit. Pro pochopení příběhu není sice zcela nutné znát historický kontext, ve kterém se fiktivní děj odehrává, ale text aspoň minimální znalost tím, že mnohé dovysvětluje, předpokládá a vytváří. Díky fiktivnímu příběhu Teddyho nám pak dává možnost ještě dalšího, pokročilejšího čtení, které nás vede nejen k pochopení historických okolností fiktivního

příběhu, ale i okolností vzniku vyprávění.²

5. 2. Povídačky pro Klárku a pro moje slunce

Ve stejné době, kdy psal Jiří Stránský román na pokračování pro svého syna, posílal své dceři Kláře (v době Stránského věznění jí bylo osm až deset let) v dopisech krátké pohádky. Tyto povídačky, jak je nazývá, psal o tématech, jež si Klára dopředu objednala, a šlo o příběhy malé holčičky a zvířat, strašidel nebo oživlých předmětů. Povídačky jsou rozdělené do dvou knih, přičemž v každé z nich je původní adresátka i čtenář implikován jiným způsobem.

Jako první vyšly v roce 1996 *Povídačky pro Klárku* v nakladatelství Sedistra. Na rozdíl od *Povídaček pro moje slunce* i *Perlorodek* neobsahují předmluvu, která by vysvětlovala historické pozadí vzniku příběhů, místo toho jsou však uvedeny rámcovým příběhem, který je z pohledu čtenáře velice zajímavý. Podobně jako jsou Pohádky tisíce a jedné noci vloženy do úst Šeherezádě (která zároveň prožívá sama jeden z tisíce příběhů), zde jsou povídačky pro skutečnou Klárku vloženy do úst, respektive do dopisů, které posílá námořní kapitán své dcerce Klárce, aby jí nebylo smutno. Pomocí příběhu je tu naznačena skutečná situace, ve které se Jiří Stránský ocitl. Když je něčí tatínek povoláním námořní kapitán tráví spoustu času sám na moři daleko od rodiny, dopisy se sice snaží posílat pravidelně, ale občas se mu to nepovede. Fiktivní Klárka bydlí s maminkou a starším bratrem Martinem v Praze a píše svému tatínkovi na moře dopisy, ve kterých si vymýšlí, o čem by měly být další povídačky. Z úryvků dopisů, které jsou vloženy do *Povídaček pro moje slunce*, vyplývá, že Jiří Stránský s Klárou skutečně hrál hru na to, že je vlastně námořní kapitán na zámořské plavbě. Klára, jakožto adresátka dopisů, samozřejmě věděla, že její otec není na žádné zámořské lodi, ale ve vězení, nicméně v dopisech s otcem tuto hru hraje. Čtenář *Povídaček pro Klárku* však není modelován pomocí znalostí toho, jak to bylo ve skutečnosti. Je mu odkryta pouze tato hra, která se v knize tváří jako jedna z povídaček motivující povídačky ostatní. Tím je vytvořena podobná vrstevnatost jako v *Perlorodkách*. Autor nám popisuje situaci podobnou té reálné, vytváří postavy, které jsou nápadně podobné těm reálným, aniž by nás s touto realitou seznámil. Text tedy neočekává, že bychom si za postavami Klárky, Martina, maminky a námořního kapitána představili skutečné členy Stránského rodiny, očekává však, že si představíme situaci, v níž se tyto fiktivní postavy nachází, a protože tato situace je podobná té, v níž povídačky skutečně vznikaly a byly čteny, dostáváme šanci prožít vyprávění v podobném kontextu, v jakém ho

² Vzhledem k tomu, jak o Perlorodkách hovoří Stránský v jiných textech (například v *Povídačkách pro moje slunce*), které vyšly dříve, dá se předpokládat, že v původním textu dopisů bylo příběhu o Teddym věnováno více prostoru.

mohla zažívat skutečná Klárka.

Kromě toho, že hlavní hrdinkou všech povídaček je malá holčička (často má také staršího bratra, fikční hrdinové měli být opět co nejbližší žité skutečnosti, aby se s nimi mohla Klára co nejsnáze identifikovat), jedna pohádka („O kocouru Mauovi“) vypráví přímo příběh sourozenců, kteří se jmenují Klára a Martin. Tito hrdinové však nejsou ztotožnění se skutečnými Klárou a Martinem, ale ani s Klárkou, hrdinkou rámcového příběhu. Vystupují zde ve stejné roli jako mnoho jiných dětských hrdinů ostatních povídaček. Kapitán nevypráví příběh tak, jako by se stal jeho dítětem, ale spíše jako by jim chtěl ještě více pomoci při ztotožňování se s hrdiny povídačky. Tento postup se podobá vložení příběhu o Teddym do *Perlorodek*. Teddy zažívá situaci podobnou té, kterou zažívá fiktivní hrdina Ivan, který je vytvořen jako alter ego reálného Martina. Stejně tak jedna z fiktivních Klárek prožívá spolu se svým starším bratrem Martinem příběh, který poslouchá druhá fiktivní Klárka a klidně by se mohl stát i jí. Obě tyto Klárky jsou pak fantazií skutečné Kláry Stránské, která však v této knize ještě přítomná není, a jsme-li modeloví čtenáři implikovaní tímto textem, nevíme o ní a nemusíme se jí tedy zatím zabývat. Princip dvojité fikce, kterou svým dětem Stránský napovídá, proč jim příběhy píše a jak mají být čteny, je v této povídačce podpořen i způsobem vyprávění. Zatímco obvykle jsme rovnou uvedeni do příběhu („Když se Verunka vrátila ze školy,“ [Stránský 1996: 10]; „Bohunka bydlela s tátou, mámou a dvouletým Kubou,“ [c. d.: 45]), příběh „O kocourovi Mauovi“ má začátek připomínající pohádku.

Byla jedna Klárka a jeden Martin, zvaný Mátá. Bydleli v jedné rohové vile, kolem které byla zahrada plná stromů a keřů. A v těch hnízdila spousta ptáčků-zpěváků, kteří od časného rána až do stmívání bez přestávky koncertovali – když jeden přestal, místo něj se do toho pustili další dva.

[c.d.: 16].

Zatímco nepravděpodobnost či pohádkovost ostatních příběhů je daná až obsahem vyprávění, zde se nám od začátku naznačuje, že se jedná o událost odehrávající se v pohádkovém světě. Zatímco u ostatních příběhů se vypravěč tváří, jakože se skutečně staly, v tomto jediném způsobem vyprávění poukazuje na to, že jde o fikci.

Povídačky pro moje slunce vyšly v roce 2002 v nakladatelství Meander a obsahují „Předmluvu pro maminky a táty“. Z bližšího určení předmluvy vyplývá, že autor předpokládá, že povídačky budou předčítány. Kromě tohoto textu, který počítá s dospělým čtenářem, obsahuje kniha i úryvky z dopisů, které Stránský své dceři psal. Klára, která v

dopisech vystupuje, je skutečná adresátka dopisů a tím, že jsou tyto dopisy v knize otištěny, je také jednou z funkcí textu. Tyto úryvky jsou však v textu vyznačeny kurzívou a od vlastních povídaček jsou odděleny. Pro pochopení jednotlivých příběhů nejsou důležité, povídačky jsou zcela srozumitelné i bez nich a je pravděpodobné, že autor počítal s tím, že při předčítání dětem budou vynechány. Tato kniha tedy nepočítá pouze s dětským modelovým čtenářem, ale i s čtenářem dospělým, který není stejnou funkcí textu, protože čte (nebo může číst) něco trochu jiného. Zatímco prvním textem pro děti je povídačka „O strašidylku Gogovi“, první text, který je určen Kláře je dopis, který povídačce předchází, v němž se autor odkazuje na jevy, které jsou adresátce známé. První text čtený rodiči je předmluva, objasňující historický kontext vzniku povídaček, pak text dopisu, který okolnosti vzniku ilustruje a pak teprve samotná povídačka. V původních dopisech se tedy předpokládalo, že si je Klárka bude číst sama, knižní vydání už počítá s předčítajícím rodičem.

Zatímco *Perlorodky* byly určené k samostatnému čtení, v povídačkách je silněji aktualizován kontext vyprávění. Projevuje se to jak v redakci knih, tak ve stavbě samotných příběhů. O vyprávění svědčí výše popsaná struktura *Povídaček pro moje slunce* – příběhy jsou krátké, nenavazují jeden na druhý, mohou stát samostatně, není těžké vybrat si jeden a číst ho pořád dokola a je v nich tematizován čtenář. Zejména v *Povídačkách pro Klárku* oslovuje v úvodu některých příběhů fiktivní tatínek svou fiktivní dceru. Vzniká tak rámec fiktivního vyprávění (Jedličkové dekameronský typ), který je pro sbírky pohádek charakteristický. V druhé knize povídaček již není vytvořen onen rámcový příběh (respektive rámcovým příběhem je vlastně popis skutečné situace, jenž ale nemusí být čten všemi čtenáři), který by kontext vyprávění aktualizoval, ale i zde se na své posluchače vypravěč občas obrací („začíná to strašně, ale dopadlo to nakonec docela dobře,“ [Stránský 2002: 14]; „bydlela v podobném domě, jako my, na zahradě ale měli ještě víc vysokých stromů,“ [c.d.: 32]; „se vracela jedna taková rodina podobná naší“ [c.d.: 62]), přičemž v první osobě užívá množné číslo, a tedy nám vlastně naznačuje, že na čtení se podílí více osob než jen vepsaný autor a čtenář, respektive sám se zobrazuje jako vypravěč přítomný v okamžiku vyprávění. Vypravěč je zde tematizován, což si sice hlasité čtení nevyžaduje, ale i při čtení samostatném získáváme pocit, že jsme součástí komunikační situace i s jejími pragmatickými aspekty.

5. 3. Magor dětem

Kniha *Magor dětem* je z recepčního hlediska asi nejsložitějším analyzovaným textem, a proto ji uvádím až nakonec. V textové strategii nalezneme vlastně všechny již

zmiňované postupy (dvojitá fikce, oslovování, rámec vyprávění), ale kromě nich jsou zde i další, které už tak nejasnou strukturu ještě více zastírají. Na znejasnění se podílí i to, že pohádky vycházejí de facto vytržené z kontextu. Zatímco předchozí texty byly pro vydání silně upraveny, u Jirousových příběhů takový postup nebyl možný už proto, že jde z větší části o básně a jejich epistolární povaha je součástí verše. Přesto jsou pohádky vydávány tak, že by mělo být možné je číst bez znalosti historických okolností.

Pohádky Ivana Martina Jirouse vyšly samostatně v samizdatu již v roce 1986, nicméně ojediněle vycházely v exilových časopisech již v době Jirousova věznění. Znovu vyšly ve sborníku *Magorova summa* v roce 1998 i samostatně v letech 1991 a 2009. V roce 2009 vyšly i jako audiokniha. Pohádky jsou věnované jeho dcerám Františce (narozené 1980) a Martě (narozené 1981). V době, kdy jim otec z vězení pohádky posílal (i v knize jsou jednotlivé příběhy a básně opatřeny datací) jim bylo jeden rok až šest let.³ Podle Trávníčka tedy mohly zpočátku stěží rozumět tomu, o čem se v dopisech píše, a vyprávění vnímaly jako součást každodenní komunikace. Tento aspekt se v pohádkách velmi silně projevuje v tom, že jejich adresátky jsou v nich oslovovány a zároveň v nich i účinkují, nejenže jsou pohádky Františce a Martě dedikovány, ale obě holčičky jsou i jejich hlavními hrdinkami. Stejným způsobem je v pohádkách zachycen i vzdálený otec a starostlivá maminka.

*Františka s Martou vidí ve snech,
jak kočky lezou po stropech,
ovečky měkce tají dech,
tiše noc praská ve svých švech.*

*Jen máma vzhůru na vartě
v kuchyni s lampou u stolu
píše tátovi epištolu
o Františce a o Martě.
[Jirous 2009: 25 - 27]*

V pohádkách se tak projevuje veliká citlivost pro dětské vnímání světa, ve kterém ještě neexistuje jasná distance mezi aktuální realitou a světem vyprávění. To, co bylo naznačeno v *Povídáčkách pro Klárku*, kde je adresátka sdělení zároveň i hrdinkou jedné pohádky, je zde plně rozvedeno. V pohádkách vystupují Františka a Marta, přičemž není

³ Ivan Martin Jirous byl ve Valdicích vězněn v letech 1982 až 1986, přičemž návštěvy rodiny byly povolené pouze jednou za 10 měsíců.

zcela jasné, kolik jim je let, jen že Františka je starší. Někdy spolu obě hrdinky v pohádkách normálně mluví, jindy jim máma ještě pere plínky a vaří kašičky. Realita se prolíná s fikcí natolik, že nelze najít přesné hranice mezi tím, nakolik jsou fiktivní holčičky totožné a v čem se liší od reálné Františky a Marty, nakolik je stejná kuchyně, zahrada a les v příběhu a ve skutečnosti, jisté je, že naprosto identické nejsou. Jirous používá reálný svět, včetně jeho obyvatel, jako východisko pro fikci, která díky tomu působí, že také patří do reálného světa. Tento dojem ještě podtrhuje přítomný čas, ve kterém je napsána většina pohádek a to, že pohádky nejsou jen součástí dopisu, ale samy mohou být dopisem.

Nejdříve je třeba zjistit, jak je v textech implikován jejich původní příjemce, jak čte pohádkové dopisy jejich skutečný adresát. Pohádková Františka a Marta jsou dvě sestry, které bydlí s maminkou v domě se zahradou. Zdá se, že někde na vesnici, protože přirozenou součástí jejich světa jsou myšky, kočky, slepice a kohouti. Holčičky v pohádkách zlobí, povídají si, plaší strašidla, běhají po zahradě, dělají vlastně to samé, co by mohly dělat i skutečná Františka s Martou. Vypravěč popisuje chování dětí, jako by mu byl sám přítomen, což jen podporuje jeho zpřítomňování v okamžiku vyprávění. Vypravěč oslovuje v pohádkách adresátky v reálném světě a vypráví jim, co dělají, v místě, které je skutečnému světu podobné, ale skutečné není. Znamená to tedy, že ač se na adresátky v reálném světě obrací jako na Františku a Martu, Františka a Marta, které v pohádce vystupují jinak než v oslovení, nejsou obyvatelkami světa reálného, ale světa vyprávění. V pohádkách tedy vystupují jak skutečné holčičky, tak ty vymyšlené, které jsou jim jen nápadně podobné. Adresátky, samozřejmě až po dosažení určitého věku, dokáží rozlišovat, co jsou ony samé a co jsou postavy příběhu. Tyto postavy jsou s nimi téměř identické a dovolují se s nimi nejen ztotožnit, ale mnohem spíše se v nich poznat. Adresátky se stávají součástí hry, při níž si mohou uvědomit, co je doopravdy a co je sice jen jako, ale vztahuje se ke světu, který je doopravdy. Součástí používání dopisu je rozpoznat, kdy se mluví ke mně a kdy o mně. Adresátovi toto rozlišení nečiní problém, protože díky své zkušenosti s reálným světem dokáže snadno rozpoznat, kdy autor dopisu mluví o světě reálném a kdy se ocitá ve sféře vyprávění. Toto rozlišení je problematické až ve chvíli, kdy čte dopis někdo jiný a aktuální realita autora i adresáta jsou mu neznámé.

Jak v této složité struktuře najít čtenáře modelového? Pohádky vyšly mnohokrát, což svědčí o jejich čtenosti a oblíbenosti. Problematické může být při čtení to, že autor v textu adresáta sdělení oslovuje jménem. Jak si má v takové situaci počínat čtenář, který adresátem sdělení není? Pohádky nejsou uvedené žádným rámcovým příběhem jako *Povídáčky pro Klárku*, ani v nich není oddělená funkce dopisu od funkce vyprávění, jako je tomu v *Povídáčkách pro moje slunce*. Za posledním příběhem sice následuje dodatek,

který popisuje okolnosti vzniku, nicméně způsobem, který jej dovoluje interpretovat zcela ahistoricky a chápat jej jako součást fikce (není zde například žádná datace, jediné, čím se odkazuje na realitu, je, že vypravěč pohádek je označen jako autor textu). Přesto se tu při modelovém čtení něco jako rámcový příběh objevuje. Čtenáři není dána žádná indicie, která by naznačovala, že jde o dopisy. Spíš si při čtení básniček vybavíme otce, který vypráví svým dcerám příběhy, v nichž hrají hrdinky, které jsou jim podobné. Otec může být sice daleko, ale stejně dobře může stát hned u postýlky, o tom se v textu nedočteme nic, kromě pasáže, kdy „maminka píše tátovi epištolu“. Právě tato vepsaná situace vyprávění se nám při čtení pohádek stává rámcovým příběhem. Pro čtenáře, který není Františkou a Martou, je kniha propojena příběhem tatínka, který vypráví svým dvěma dcerám pohádky, v nichž by mohly samy vystupovat. Pro tohoto čtenáře jsou všechny Františky a Marty, o kterých se v knize píše, fiktivní postavy a vědomí toho, že jedny jsou zobrazením skutečnosti a druhé fikcí, nadbytečné.

Odhalíme-li tento rámcový příběh, přestává být oslovování Františky a Marty v textu pohádky problematické. Modelový čtenář se může jmenovat jinak, může to být i chlapec, a stejně pohádkám porozumí a nebude mít pocit, že čte či poslouchá něco, co mu není určeno.

To, že v případě Jirousových příběhů a básní jde spíše o dopisy v pohádce než pohádky v dopisech, je zvláště patrné na množství míst nedourčenosti, které je mnohem větší než v předchozích knihách. Autor nepokládal za důležité (na rozdíl od Jiřího Stránského, který fakta, jež nemusí být současnému čtenáři zcela jasná, v textu objasňuje) zmiňované skutečnosti vysvětlovat. Jirous nejen že se často zmiňuje o věcech, které například dítě žijící ve městě může jen stěží znát, ale používá i slova a slovní spojení, která nejsou v dětské mluvě běžná.

A zahrady se naplní

rosou a milostí.

Svěceným zrním ptáky v hnízdech

andělé pohostí.

[Jirous 2009: 28]

Vzhledem k veršované formě většiny pohádek by dovysvětlování ani nebylo možné, je proto pravděpodobné, že součástí kompetencí dětského čtenáře je spolupráce s rodiči, kteří zpočátku fungují jako reproduktor (děti vnímají spíše atmosféru vyprávění, veršovaná forma se díky melodičnosti a zvukomalebnosti na budování atmosféry nemalou měrou

podílí a zároveň velmi výrazně pomáhá při osvojování si jazyka) a později, čím je dítě starší a víc mu záleží i na obsahu sdělení, jako soubor poznatků potřebných pro pochopení textu.

Oproti předchozím analyzovaným textům je zde práce s místy nedourčenosti velmi zajímavá. Nejde přitom pouze o náročnější formální a lexikální stránku textu, ale třeba o práci s paradoxem, nonsensem a rytmičkou nepravděpodobností. Součástí procesu čtení, iserovského znovuvytváření díla, je zaplňování mezer na základě vlastní žité zkušenosti. Prázdná místa potřebujeme k tomu, abychom si mohli příběh vztáhnout ke své vlastní aktuální realitě, a tím mu porozumět. Zároveň jsou „pohyblivá“, pro každého empirického čtenáře se mohou nacházet trochu jinde, a tím vytvářet pluralitu možných čtení. Protože tato místa vznikají v jakémkoli textu tím, že realita v něm popisovaná je vždy jen redukcí reality skutečné, neshoduje se nikdy intence empirického autora s empirickým čtením. Tím, že Jirousovy pohádky jsou zároveň i dopisy, mohou obsahovat více míst nedourčenosti právě proto, že autor znal jejich čtenáře. Jejich aktuální realita byla společná a místa nedourčenosti mohla být vykládána shodně. Čtenář knižního vydání však znalostí této reality nedisponuje, což na jednu stranu vytváří velkou interpretační variabilitu textu, na straně druhé však i více možností ztotožnění se s textem. Dalo by se tedy říct, že v porovnání s *Povídáčkami* i *Perlorodkami* umožňují Jirousovy pohádky vícero čtení, a tedy mohou být zajímavé pro širší okruh čtenářů, dospělé nevyjímaje. Dalo by se říct, že kniha *Magor dětem* je „otevřenější“ [Eco 2010] než ostatní analyzované texty, což nejen motivuje k opakovanému čtení, ale zaručuje i jistou nadčasovost díla.

6. Závěr

Tak si Františko pamatuj, že co je dobré pro berušky, jako mšice, nemusí být dobré pro malé holčičky, a co je dobré pro malé holčičky, jako hrášek, nemusí být dobré pro strašidla. Dobrou noc!

[Jirous 2009: 16]

Pohádky a dětské knížky bývají našim prvním setkáním s literaturou a mnohdy ovlivní nás a náš postoj ke knihám na celý život. Je tedy ospravedlnitelné očekávat, že půjde o „lehčí“ literaturu, zabývající se nenáročnými tématy a očekávající nenáročného čtenáře. Čtenáře, který je v díle vepsán. Nikdy samozřejmě neodhalíme konkrétní empirická čtení, nicméně můžeme zjistit soubor znalostí, které jsou pro pochopení díla důležité. Iser ve své teorii předpokládá jednu textovou strukturu vytvářející určité podmínky recepce. Jeho implikovaný čtenář je naplněním těchto možností v procesu čtení. Ecův původní koncept se též zaměřuje na čtenáře vepsaného ve struktuře textu, jehož nazývá modelovým. Protože však jeho model není natolik procesuální jako Iserova teorie, zaměřuje se i na čtenáře empirického, který se modelovým v průběhu čtení stává, je textem vytvářen. Díky tomu může rozlišit dvě úrovně čtení – čtenáře sémantického, chápajícího význam díla, a čtenáře sémiotického, který odhaluje textovou strukturu modelového autora. Síla obou teorií spočívá v možnosti pomínutí konkrétního empirického čtení, které je v zásadě nezjistitelné.

Zdá se však, že u pohádek psaných z vězení lze najít čtenářů mnohem více. Máme zde děti, které sami o sobě jsou vydatným souborem modelových čtenářů, protože v každém věku pro ně pohádka a vyprávění znamená něco radikálně jiného, přičemž v každém dalším čtení zůstává jakási ozvěna toho minulého. Dospělí jsou pak vlastně jen posledním stupínkem možností recepce. Pokud pohádku četli už v dětství, mohou si vybavit, co pro ně znamenala, nikdy už to však nemohou znovu prožít. Na rozdíl od Ecova tvrzení, že abychom se stali čtenáři druhé úrovně, musíme být nejdříve úspěšnými čtenáři úrovně první, v případě pohádek některé kompetence s věkem ztrácíme. Kromě dětí a jejich rodičů vstupují do hry i adresáti dopisů, které je možné chápat jako modelové čtenáře založené na určitých empirických skutečnostech. Konečně tu jsou i čtenáři, kteří při odhalování textové strategie modelového autora najdou kromě pohádek i ozvěny aktuální reality a začnou číst knihy jako doklady historické skutečnosti. Kdo je tedy v tomto množství recepčních možností modelovým čtenářem?

Pro tuto práci je zásadní odlišit čtení a používání analyzovaných textů. Používáním

je v tomto případě čtení pohádek jejich adresáty, kteří si mohou (a musí, jsou-li modelovými čtenáři dopisů) zaplnit prázdná místa konkrétními skutečnostmi, protože jsou jim a odesílateli společné. Modelový čtenář knih však tuto schopnost mít nemusí a text ji po něm nevyžaduje. Dále už můžeme vymezovat jen určité úrovně modelového čtení. Zatímco *Povídačky pro Klárku a Perlorodky* neimplikují více než Ecovy dvě úrovně možných čtení, protože všechny strategie jsou součástí jednoho textu (u *Povídaček* vynecháním popisu historických okolností a u *Perlorodek* předpokladem, že celou knihu bude číst jeden čtenář), *Povídačky pro moje slunce* předpokládají dva modelové čtenáře, protože svým způsobem obsahují textů více.

Ve chvíli, kdy oddělíme adresáta dopisů od modelového čtenáře pohádek, stává se situace mnohem přehlednější. Vyvstává však otázka, jak je možné pochopit reálné skutečnosti, ke kterým se pisatel odvolává a které my neznáme. Odpověď je prostá právě díky tomu, že naše čtení není čtením dopisů (používáním), nýbrž čtením pohádek. Tuto možnost nám dávají tatáž prázdná místa, která adresátovi dovolují text chápat jako dopis. Právě existence prázdných míst v textu nám umožňuje číst jej a rozumět mu, přestože byl určen konkrétním osobám. Tím, že si do mezer vkládáme své vlastní obsahy, text aktualizujeme, takže paradoxně čím méně míst nedourčenosti obsahuje, tím uzavřeněji je vnímán a tím menší možnosti čtení implikuje. Nejuzavřenějšími texty jsou v tomto případě *Povídačky pro moje Slunce a Perlorodky*, které svého čtenáře více nutí přistoupit na popisované jevy a pochopit je jako součást žité reality i s jejími historickými aspekty. Nejotevřenějším dílem je pak knížka *Magor dětem*, kde si nemůžeme být jisti vůbec ničím.

Osudy autorů i jejich děl jsou v případě pohádek z vězení většinou dobře známé. Tato znalost se týká především rodičů, kteří mohou tyto texty vnímat v kontextu ostatních děl obou autorů. Rodičům jsou však tyto knihy určeny až sekundárně, primárně počítají se čtenářem dětským. Potřebuje však dítě vědět, za jakých okolností dílo vzniklo, aby jej bylo schopno správně pochopit? S touto kompetencí souvisí nejspíš nejzajímavější jev, se kterým se u pohádek psaných z vězení setkáváme a který nám dovoluje nenásilně porozumět situaci, v nichž se jejich odesílatelé a adresáti ocitli. Je jím vytvoření jakési dvojité fikce, kdy se z původních adresátů a odesílatelů stanou fikční hrdinové příběhů. Pohádky pro Františku a Martu, Klárku a Martina tak nakonec může číst kdokoli.

7. Seznam literatury

Prameny:

Jirous, Ivan, Martin (2009): *Magor dětem*. Praha, Torst.

Stránský, Jiří (2005): *Perlorodky*. Praha, Meander.

Stránský, Jiří (1996): *Povídačky pro Klárku*. Praha, Sedistra.

Stránský, Jiří (2002): *Povídačky pro moje slunce*. Praha, Meander.

Odborná literatura:

Eco, Umberto (2010): *Lector in fabula*. Praha, Academia.

Eco, Umberto (2004): *Meze interpretace*. Praha, Karolinum.

Eco, Umberto (2004): *O literatuře*. Praha, Argo.

Eco, Umberto (1997): *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc, Votobia.

Eagleton, Terry (2005): *Úvod do literární teorie*. Praha, Triáda.

Iser, Wolfgang (2001): Apelová struktura textů (1. kap.). In Sedmidubský, Miloš; Červenka, Miroslav; Vízdalová, Ivana, eds.: *Čtenář jako výzva*. Brno, Host.

Iser, Wolfgang (2004): Koncepty čtenáře a koncept implicitního čtenáře. *Aluze* 2004, č. 2 – 3.

Iser, Wolfgang (2002): Proces čtení ve fenomenologickém pohledu. *Aluze* 2002, č. 2.

Jauss, Hans Robert (2002): Čtenář jako instance nových dějin literatury. *Aluze* 2002, č. 2.

Jedličková, Alice (1993): *Ke komu mluví vypravěč?* Praha, H&H.

Newton, Kenneth M. (2008): *Jak interpretovat text*. Olomouc, Periplum.

Trávníček, Jiří (2007): *Vyprávěj mi něco...* Praha, Paseka.

Wellek, René; Warren Austin (1996): *Teorie literatury*. Olomouc, Votobia.